



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)

Author: Beata Oelszlaeager - Kosturek

Citation style: Oelszlaeager - Kosturek Beata. (2017). Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej). "Konteksty Pedagogiczne" (2017, nr 1, s. 135-148), doi 10.19265/KP.2017.018135



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Beata Oelszlaeger-Kosturek

beaoel@wp.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach

MODELE KOMUNIKACJI NAUCZYCIELA I UCZNIÓW W PROCESIE EDUKACYJNYM (NA PRZYKŁADZIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ)

Wprowadzenie

Problematyka procesu edukacyjnego rozumianego jako proces komunikacyjny, w którym to uczniowie są nadawcami (inicjatorami) aktów komunikacyjnych, jest niezwykle interesującym obszarem badawczym.

Swobodne pytania i stwierdzenia dzieci mają dla nauczyciela istotną wartość diagnostyczną. Poprzez ich treść ujawniają się ich możliwości i potrzeby rozwojowe (zob. Grzeszkiewicz, 2006), zatem w sposób naturalny mogą być wykorzystane do modyfikacji lub kreowania procesu edukacyjnego.

Pytania i stwierdzenia uczniów – zarys teoretyczny

Pytania zmieniają się pod względem złożoności, treści, celowości itp. wraz z rozwojem człowieka. Stanowią cechę, dzięki której można określić jego poziom intelektualny na danym etapie rozwoju, a także wskaźnik jego aktywności intelektualnej. Najczęściej pod pojęciem „pytanie” rozumie się „zdanie wypowiedziane w zamiarze dowiedzenia się czegoś, uzyskania zezwolenia na coś itp.” (Szkilądź i in., 1984, s. 1087). Pytanie jako rodzaj zdania oraz czynności intelektualnej zostało szeroko opisane w literaturze przedmiotu. Stanowi przedmiot zainteresowań filozofów, logików, lingwistów, pedagogów, psychologów, a także metodologów tych i wielu innych nauk.

I tak, definicję pytania odnajdujemy w myśli Kazimierza Ajdukiewicza, która brzmi: „Zdanie pytajne jest zawsze sprzężone z pewnym zbiorem zdań w sensie logicznym, które stanowią dla tego zdania pytajnego odpowiedzi” (Ajdukiewicz, 2006b, s. 278). Niewiadoma wskazana za pomocą zaimka pytajnego (podstawiona na jego miejsce w odpowiedzi) tworzy funkcję zdaniową – schemat odpowiedzi na dane pytanie, czyli daną pytania (*datum quaestionis* – Ajdukiewicz, 2006b).

Na gruncie logiki języka pytanie bywa ujmowane „[...] w sensie pewnego aktu świadomości, czyli zapytywania oraz zdania pytajnego, będącego wytworem aktu zapamiętywania i pewną jednością znaczeniową” (Ingarden, 1972b, s. 222–259). Autor tego ujęcia, Roman Ingarden, analizując istotę pytań (zdań pytajnych), sięga do cech odróżniających je od sądów (twierdzeń). Jednocześnie wskazuje na ich niezwykle ścisłe powiązania. Między innymi przedstawia różnice w podejściu do przedmiotu pytań i sądów. Pytanie wiąże z koniecznością wystąpienia niewiadomej w jego przedmiocie. To ona „[...] wyróżnia przedmiot zdania pytajnego od przedmiotów wszelkich innych rodzajów zdań” (Ingarden, 1972b, s. 332). To na niej spoczywa ciężar pytania. „O wykrycie jej w pytaniu toczy się sprawa” (Ingarden, 1972b, s. 331).

Zdaniem Ryszarda Radwiłowicza pedagogiczna (dydaktyczna) wartość pytania uczniowskiego polega na tym, że będąc „[...] przejawem rodzących się zainteresowań daną dziedziną wiedzy (rzeczywistości) sprzyja jednocześnie bezpośrednio lub pośrednio dalszemu ich rozwojowi, pobudza do większej myślowej aktywności i ułatwia mu tym samym bardziej świadome, samodzielne i «zaangażowane» uczenie się” (Radwiłowicz, 1969, s. 9). Ze względu na ich wartość kształcącą autor wyróżnia pytania o wartości dużej, mniejszej, nikłej, pozorne oraz „leniwe”. Pytania o wartości dużej to te, które wynikają z własnych zainteresowań ucznia, związanych z nabywaniem wiadomości i umiejętności. Pytania o mniejszej wartości mają podobne podłoże co poprzednie, jednak są nieistotne dla nauczania. Pytania o nikłej wartości powstają pod wpływem „przelotnego impulsu”, są „przejawem rozproszonej, bezkierunkowej ciekawości”. Pytania pozorne są zadawane przez ucznia tylko z chęci zabrania nauczycielowi czasu, a „leniwe” – to te, na które „mógłby odpowiedzieć sam, gdyby jedynie zechciał pomyśleć lub trochę popracować” (Radwiłowicz, 1969, s. 9). Radwiłowicz wyróżnia kilka kategorii pytań:

- ze względu na ich strukturę – samo pytanie, pytanie z opisem sytuacji problemowej, pytanie z hipotetyczną odpowiedzią;

- ze względu na adresata – pytania do nauczyciela, do innych osób dorosłych, do kolegów, do siebie samego;
- pytania rozstrzygnięcia (o istnieniu lub nieistnieniu, zachodzeniu albo niezachodzeniu czegoś, przysługiwaniu jakiejś cechy albo nie) oraz pytania kategoriałne;
- ze względu na kryterium istotności (wartości merytorycznej) – pytania dotyczące kluczowych zagadnień z realizowanego programu nauczania; ogólności (uogólnienia, generalizacji) – pytania, dzięki którym dokonywana jest synteza znaczeń, objaśnia się prawidłowości i związki między różnymi zagadnieniami itp.; problemowości (sproblematyzowania) – pytania o przyczyny, skutki, cechy, funkcje, sposoby działania itp. – Radwiłowicz, 1969, s. 16–20).

Nauczyciele, stosownie do uzyskanych informacji, mają zatem szansę odkryć ewentualne luki w wiedzy uczniów, podjąć w związku z tym odpowiednie działania korektywne lub kompensacyjne – mają szansę pomóc podopiecznym. Mogą uzyskać o każdym z nich także inne informacje, tak ważne z punktu widzenia organizowania przyszłych zajęć edukacyjnych (dydaktycznych i wychowawczych). Mogą też być, jak zauważa Krystyna Pauzewicz (1969), interesującym źródłem informacji o kierunkach myślenia uczniów. Autorka analizuje pytania: operacyjne (typu: „co robić?”), będące przejawem kierowania myśli uczniów na „[...] szukanie praktycznych prób bezpośredniego działania lub analizowania sytuacji, w dążeniu do rozwiązania postawionego problemu” (s. 90); kategoriałne, związane z próbami „[...] włączenia danej sytuacji w system posiadanej już wiedzy i posiadanych umiejętności działania”; pytania, które są przejawem wiązania teorii z praktyką; strukturalne, w których uczniowie „[...] dążą do przyporządkowania poszczególnych elementów i cech określonej całości” (s. 91); służą poznaniu różnego rodzaju zależności pomiędzy zdarzeniami, procesami, a także elementami danego schematu całości; funkcjonalne, angażujące wyobraźnię uczniów, prowadzące ich do wynalazczości, gdyż „[...] ukierunkowują myśli ucznia na zrozumienie znaczenia funkcji poszczególnych elementów w całości zagadnienia oraz wzajemnych powiązań” (s. 91); implikacyjne, będące przejawem umiejętności wysnuwania wniosków, przewidywania skutków na podstawie danych przesłanek.

Stwierdzenia są tymi rodzajami wypowiedzi, aktów mowy, za pomocą których podmiot oznajmia i orzeka o jakimś stanie rzeczy, komentuje, wydaje opinię, prezentuje sądy, wyraża intencje i emocje (Dąbrówka, Geller, Turczyn, 1997). Różnią się od pytań zasadniczo jedną cechą, a mianowicie

stopniem pewności. Mówiąc po prostu – „wiem” lub „nie wiem, nie rozumiem”, „ale to ładne”, „nie lubię tego”, „chciałbym to zrobić”, „uważam, że”, „sądzę, że”, uczeń wyraża swoje sądy, opinie, intencje, życzenia, emocjonalny stosunek wobec danych obiektów, osób i czynności. Wyraża także swój punkt widzenia (zob. Danielewiczowa, 2004; Grzegorzczkova, 2004; Muszyński, 2004; Tabakowska, 2004). Dociera zatem do przedmiotu poznania, dokonuje „aktu świadomościowego uchwycenia go [...], swoistego remanentu wiedzy zaczerpniętej z danych doświadczenia” (Ingarden, 1972a, s. 117).

W logice tego typu stwierdzenie jest określane jako „sądzenie”, przy czym jak zauważa Ajdukiewicz (2006a), chodzi w tym przypadku o „[...] sądy jako zjawiska psychiczne, w odróżnieniu od sądów w sensie logicznym” (s. 146). Zdaniem autora niektóre procesy sądzenia można wyrazić zdaniami – nazywa się je artykułowanymi procesami sądzenia. W ich toku dokonuje się ciche lub głośne mówienie (czytanie, pisanie, słyszenie itp.). „To znaczy, że sądzenie artykułowane jest złożonym procesem psychicznym, w którym najczęściej można odróżnić mniej lub bardziej fragmentaryczne przedstawienie naoczne tworu głównego” (s. 147). Takie sądzenie artykułowane można zatem nazwać sądzeniem werbalnym, a spośród „tych składowych werbalnego sądzenia, które wykraczają poza samo wyobrażenie zdania, wyróżnić należy moment przekonania, czyli moment asercji. Może on być pozytywny lub negatywny, zależnie od tego, czy sądzenie polega na uznawaniu czy na odrzucaniu, moment asercji może mieć różne stopnie nasilenia” (s. 147).

Takie rozróżnienie sądów – intuicyjnych i racjonalnych – przywołuję w tym miejscu, gdyż uważam, że myślenie jest specyficznym procesem badawczym, w toku którego człowiek (uczeń) formułuje pytania, udziela odpowiedzi – w formie zdań stwierdzających – sobie samemu lub podaje je do wiadomości innych osób (uczniów i nauczyciela). Poza tym sądzę, że szczególnie w klasach początkowych możemy mówić w przeważającej mierze o sądach o charakterze intuicyjnym. Pojawiają się oczywiście i te o charakterze racjonalnym, o których Radwiłowicz pisze, że zmniejszają napięcie poprzez rozwiązanie problemu. Jak pisze dalej:

Rzecz się jednak na tym nie kończy, ponieważ znalezione rozwiązanie wzbogaca wiedzę osoby pytającej (ucznia) i w kontekście nowych kształujących sytuacji problemowych skłania ją do stawiania nowych pytań. Stąd też cały proces poznawczy, zarówno o charakterze badania naukowego, jak i uczenia się [...] składa się właściwie z kolejno następujących po sobie

dwóch zasadniczych faz: formułowania pytań i dochodzenia do twierdzeń.
(Radwiłowicz, 1969, s. 17)

Radwiłowicz analizuje stwierdzenia (sądy) w powiązaniu z pytaniami. Jako przyczynę ich pojawienia się podaje wewnętrzne napięcie, czyli

[...] stosunek zachodzący między sędami obcymi (czyli przedstawionymi), a sędami własnymi, czyli wydanymi, a ściślej – między sędami obcymi zawartymi w zadaniu albo własnymi, opisującymi sytuację problemową, a sędami własnymi, już posiadanymi, opartymi na dotychczasowej wiedzy człowieka. (Radwiłowicz, 1969, s. 17–18)

Klasa szkolna jest tym środowiskiem, gdzie spotykają się różne opinie, punkty widzenia, intencje. Są wyrażane przez uczniów z mniejszą lub większą dozą pewności i determinacji. To nauczyciel jest osobą, która ostatecznie decyduje o ich odczytaniu, ewentualnym wykorzystaniu w procesie edukacyjnym, w tym przypadku – noszącym znamiona procesu komunikacji interpersonalnej.

Modele komunikacji nauczyciela i uczniów – przykłady

Komunikacja w procesie edukacyjnym ma charakter interakcyjny – nauczyciel i uczniowie naprzemiennie odgrywają role nadawców i odbiorców informacji (wiadomości – zob. Maciąg, 2001), a zatem bywają zarówno mówcami, jak i słuchaczami (zob. Ligęza, 1992). Zarówno nauczyciel, jak i uczeń (uczniowie) dysponują określoną wiedzą. Tak więc można stwierdzić, że obie strony procesu edukacji współtworzą kontekst zarówno wypowiedzi pytajnej, jak i stwierdzającej uczniów (zob. Biłos, 1992).

W latach 2004–2012 obserwowałam przebieg zajęć edukacyjnych w klasach I–III. Celem badań było między innymi odnotowanie aktów komunikacyjnych w toku procesu edukacyjnego, których inicjatorami byli uczniowie, i na tej podstawie podjęcie próby rozpoznania ich istoty (poprzez formułowane przez siebie pytania i stwierdzenia). Innym celem było też poszukiwanie nowatorskich i wartościowych strategii i metod kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Problem badawczy ogólny został ujęty w postaci pytania: jaka jest rola pytań i stwierdzeń uczniów w procesie edukacyjnym w klasach I–III? Za akty komunikacyjne, które następnie zostały poddane wielostronnej i pogłębionej analizie fenomenologicznej i hermeneutycznej, przyjąłam te, w których

uczniowie co najmniej dwa razy w sposób swobodny (spontaniczny) wypowiedzieli się – formułując bądź wypowiedzenia pytajne, bądź stwierdzające.

Na podstawie 937 pytań i 1154 stwierdzeń zgłoszonych przez uczniów w klasach I–III wyznaczyłam model komunikacyjny (por. tabela 1). Model ten można dowolnie rozszerzać w zależności od liczby swobodnych wypowiedzi uczniów w określonym kontekście edukacyjnym (sytuacji komunikacyjnej) i czynności (działań) nauczyciela podejmowanych na ich skutek.

Tabela 1

Model komunikacji w klasie – kształt ogólny

Poziomy komunikacji	Osoba inicjująca kontakt	Rodzaj działania	Osoba reagująca odbierająca komunikat	Rodzaj reakcji
I poziom	nauczyciel	transmisyjne	uczeń/uczniowie	pytanie, stwierdzenie
II poziom	uczeń/uczniowie	odbiorcze/ odbiorczo-transmisyjne	nauczyciel	werbalne (wypowiedzenia oznajmujące, rozkazujące, pytające jako wskaźniki czynności i działań); niewerbalne (np. rozdawanie środków dydaktycznych)
III poziom	uczeń	transmisyjne	nauczyciel	

Źródło: opracowanie własne.

W modelu tym inicjatorem czynności i działań transmisyjnych nauczyciela jest on sam (w danym kontekście edukacyjnym). Najczęściej można je rozpoznać po werbalnych komunikatach kierowanych do uczniów. Nauczyciel może także przekazywać komunikaty w sposób niewerbalny, podejmując czynności, których znaczenie uczniowie odbierają wzrokowo.

Inicjatorami czynności i działań odbiorczo-transmisyjnych nauczyciela są uczniowie, a konkretniej – co stanowi przedmiot zainteresowań niniejszego opracowania – ich pytania i stwierdzenia. Wypowiedzi te występują zawsze

w określonym kontekście edukacyjnym, najczęściej po jakimś komunikacie nauczyciela, będącym przejawem czynności i działań transmisyjnych (poziom pierwszy w każdym modelu komunikacyjnym). Zadane przez ucznia pytanie lub wygłoszone na forum klasy stwierdzenie, może zostać podjęte przez nauczyciela, który reagując, podejmuje określone czynności i działania (z drugiego i każdego kolejnego poziomu w danym modelu komunikacyjnym).

Ważne są te ciągi (sekwencje) komunikatów między nauczycielem i uczniem, które są nie tylko transmitowane i odbierane (cały akt komunikacyjny kończyłby się wtedy na poziomie drugim), ale przebiegają dalej, poprzez kolejne poziomy komunikacji. Ważne są całe strumienie aktywności (Dąbrowska, 1992), które przyjmują różne formy – od najmniej do najbardziej rozbudowanych ze względu na liczbę kolejnych poziomów komunikacji. Chodziłoby zatem o takie ciągi komunikatów, które można by nazwać sprzężeniem zwrotnym, „[...] poprzez obserwację uczniów i zadawanie im pytań, sygnalizowania chęci podtrzymania kontaktu” (Wasielewski, 2009, s. 158), uzgadnianie znaczeń (zob. Morreale, Spietzberg, Barge, 2007). Chodziłoby o refleksję w działaniu koncentrującą się na identyfikacji problemów, szybkim znalezieniu rozwiązań (zob. Day, 2004). Poziom drugi, a więc czynności nauczyciela i ucznia o charakterze odbiorczo-transmisyjnym, może być wielokrotnie powtarzany. Istotne są te czynności i działania, które w sposób widoczny determinują kształt dalszego przebiegu procesu edukacyjnego. Sekwencje te zawsze kończą się jakimiś czynnościami i działaniami nauczyciela o charakterze pozornie odbiorczym (na poziomie trzecim). W takim przypadku nie widać zainteresowania nauczyciela tym, co uczeń mówi w związku z wykorzystaniem jego myśli w kreowaniu procesu edukacyjnego, i tak na przykład ignoruje on wypowiedź ucznia, upomina go itp. Tym samym nauczyciel transmituje kolejne komunikaty, które pozostają bez reakcji ze strony ucznia.

W wyniku badań odnotowałam wiele różnych przykładów całych ciągów komunikacyjnych. Poniżej przedstawiam wybrane sekwencje (por. tabele 2–5).

W pierwszej z zamieszczonych poniżej sekwencji komunikatów nauczyciela i ucznia (uczniów) widać ich logiczną ciągłość – w zakresie ćwiczeń w pisaniu z zachowaniem zasad ortograficznych (por. tabela 2).

Tabela 2

Model komunikacyjny z dwoma swobodnymi wypowiedziami uczniów – przykład z klasy I

Rodzaj czynności/treść wypowiedzi nauczyciela	Rodzaj działań nauczyciela	Treść wypowiedzi ucznia	Rodzaj wypowiedzi ucznia
N. wydaje polecenie: Tak, czyli mamy zadanie, jeszcze raz cichutko je przeczytamy i zamienimy obrazki na wyrazy.	transmisyjne	A „słońca”, przez jakie „ń”?	pytanie
N. odpowiada: Przez „n” z kreską.	odbiorczo-transmisyjne	Mam napisać „światła”, czy „słońca”?	pytanie
N. odpowiada: Możesz napisać „światła” i „słońca”.	odbiorczo-transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie mogą zmienić tok zajęć edukacyjnych, jeśli tylko nauczyciel na to pozwoli. W poniższym ciągu aktów mowy widać, jak uczeń, prawdopodobnie ten, który się nudzi, zmienia całą sytuację dydaktyczną w klasie (tabela 3).

Tabela 3

Model komunikacyjny z dwoma swobodnymi wypowiedziami uczniów – przykład z klasy I

Rodzaj czynności/treść wypowiedzi nauczyciela	Rodzaj działań nauczyciela	Treść wypowiedzi ucznia	Rodzaj wypowiedzi ucznia
N. wydaje polecenie: A teraz wklejcie te obrazki ze zdaniami do zeszytu. Bardzo proszę, skupcie się na sekundkę, jak będziecie wklejać, wklejamy obrazek, a pod nim zaraz nasz opis i potem następny, następny. Przypuszczam, że tylko dwa zmieszczą wam się na jednej stronie, ale to nie szkodzi. Następne dwa wklejamy na następnej, dobrze?	transmisyjne	Tak to ma być?	pytanie

N. odpowiada i instruuje: Dwa ci nie wejdą tutaj na pewno. Przyklejasz jeden, potem drugi, o tak.	odbiorczo-transmisyjne	A te dzieci na dworze biegają.	stwierdzenie
N. stwierdza: No tak, mają wuef i biegają.	odbiorczo-transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Widać, że nauczyciel panuje nad sytuacją, pozwala uczniowi na głośne wypowiadanie się „nie na temat” i nawet potwierdza jego wypowiedź. Tego typu postawa nauczyciela jest pożądana w pracy dydaktycznej. W ten sposób uczniowie zauważają, że ich głos jest przez nauczyciela traktowany z szacunkiem. Rozumieją, że mogą się do niego zwrócić w każdej sprawie.

Interesującą ilustracją różnorodności czynności i działań nauczyciela w czasie jednego ciągu komunikacyjnego może być poniższy przykład (tabela 4).

Tabela 4

Model komunikacyjny z czterema swobodnymi wypowiedziami uczniów – przykład z klasy I

Rodzaj czynności/treść wypowiedzi nauczyciela	Rodzaj działań nauczyciela	Treść wypowiedzi ucznia	Rodzaj wypowiedzi ucznia
N. ocenia i stwierdza: Tak, to jest górnik.	transmisyjne	A proszę pani, mój tata jest górnikiem.	stwierdzenie
N. ignoruje stwierdzenie ucznia.	odbiorcze	Mój też, mój też.	stwierdzenie
N. komentuje pytanie ucznia: Wydaje mi się, że większość waszych tatusiów pracuje na kopalni. Tutaj w Jastrzębiu mamy dużo kopalń.	odbiorczo-transmisyjne	Proszę pani, a wie pani, ile w Jastrzębiu jest kopalń?	pytanie
N. pyta: To proszę, ile?	odbiorczo-transmisyjne	A mój tata pracuje na Boryni.	stwierdzenie
N. stwierdza: Tak, dobrze.	odbiorczo-transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Są wśród nich działania: transmisyjne (nauczyciel oceniając i stwierdzając, inicjuje kontakt z uczniami), odbiorcze (nauczyciel ignoruje stwierdzenie ucznia, co jednak nie zraża kolejnego ucznia, który włącza się do procesu komunikacji), odbiorczo-transmisyjne (nauczyciel odnosi się do stwierdzeń uczniów, a także zadaje pytanie, gdyż – prawdopodobnie sam nie potrafi udzielić na nie odpowiedzi). Niejako obok tematu do sekwencji komunikacyjnej włącza się, coś stwierdzając, kolejny uczeń. Nauczyciel zauważa jego wypowiedź, ale niezbyt go ona interesuje i kończy ten ciąg aktów mowy, przekazując jednak uczniowi informację zwrotną o tym, że został zauważony.

Wśród wielu różnych sekwencji komunikacyjnych, składających się na proces edukacyjny, wyodrębniłam kilka ich typów. Niektóre z nich miały rozbudowaną postać, jak w przykładzie, który zamieszczam poniżej (tabela 5).

Tabela 5

Model komunikacyjny z pięcioma swobodnymi wypowiedziami uczniów – przykład z klasy II

Rodzaj czynności/treść wypowiedzi nauczyciela	Rodzaj działań nauczyciela	Treść wypowiedzi ucznia	Rodzaj wypowiedzi ucznia
N. informuje: Kto ładnie pomaluje i się spręży, dostanie 5.	transmisyjne	Skończyłam!	stwierdzenie
N. ignoruje stwierdzenie ucznia.	odbiorczo-transmisyjne	Skończyłam!	stwierdzenie
N. ignoruje stwierdzenie ucznia.	odbiorczo-transmisyjne	Skończyłam!	stwierdzenie
N. ocenia: Bardzo ładnie. Oliwia, super!	odbiorczo-transmisyjne	Proszę pani, skończyłam!	stwierdzenie
N. ignoruje stwierdzenie ucznia.	odbiorczo-transmisyjne	To nie wrzeszcz.	stwierdzenie
N. ignoruje stwierdzenie ucznia.	odbiorczo-transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

W modelu tym interesujący jest fakt, że ignorowanie wypowiedzi ze strony nauczyciela może wynikać nie tyle z braku chęci zareagowania na pytanie czy stwierdzenie ucznia, ile z trudnej sytuacji, w jakiej się znalazł. Nie jest możliwe udzielenie jakiegos komentarza na prawie chóralne, bo następujące w szybkim tempie po sobie stwierdzenia dzieci. W takich przypadkach

nauczyciel reaguje werbalnie na wiązkę wypowiedzi uczniów, tu – głośno ocenił pracę jednej z uczennic. W powyższym przykładzie pojawia się jeszcze nowa sytuacja komunikacyjna – o zabarwieniu wychowawczym. Otóż jeden z uczniów upominał innych za hałaśliwe zachowanie. Tak więc ignorowanie przez nauczyciela niewłaściwych zachowań uczniów może doprowadzić do pozytywnego rezultatu w postaci przejawiania właściwych postaw przez uczniów w klasie za sprawą innego/innych uczniów.

Konkluzja

W edukacji wczesnoszkolnej – na pierwszym etapie kształcenia – u dzieci mają być kształtowane umiejętności kluczowe (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2014; zob. też Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2006), a wśród nich – umiejętność komunikowania się w języku ojczystym. W realizacji tego celu ważnymi sposobami są różnego rodzaju metody aktywizujące dzieci do wypowiadania się i komunikowania w mowie. Niestety, zbyt mało uwagi nauczycieli zwracają na naturalne sytuacje, w których dzieci samorzutnie się wypowiadają – zadają pytania i/lub coś stwierdzają. Najczęściej są one kojarzone z „odpadami informacyjnymi” (zob. Kojs, 1994). Wartość tych „odpadów” może być jednak interesująca. Jak twierdzi Douglas Barnes (1988), uzyskiwane tą drogą informacje od uczniów świadczą o tym, że każdy z nich interpretuje słowa nauczyciela w kategoriach już posiadanej przez siebie wiedzy. Wystarczy zatem je odpowiednio odczytać i zastosować w procesie edukacyjnym.

Pytania i stwierdzenia uczniów jako przejaw ich myślenia i chęci poinformowania o czymś innych (uczniów i nauczyciela) stanowią interesujący obszar badawczy na każdym etapie kształcenia, szczególnie w kontekście pożądanych zmian w praktyce pedagogicznej. Mogą stanowić ciekawy materiał do merytorycznych analiz służących konstruowaniu coraz lepszych programów kształcenia, pod warunkiem poszukiwania dalszych sposobów odczytywania możliwych znaczeń spontanicznych wypowiedzi uczniów.

Bibliografia

- Ajdukiewicz, K. (2006a). *Język i znaczenie*. W: K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*. T. 1. *Wybór pism z lat 1920–1939*. Warszawa: PWN.
- Ajdukiewicz, K. (2006b). *Zdania pytajne*. W: K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*. T. 1. *Wybór pism z lat 1920–1939*. Warszawa: PWN.

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Biłos, E. (1992). *Wypowiedzenia pytające w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Danielewiczowa, M. (2004). Krzyżowanie się punktów widzenia jako kategoria organizująca znaczenie leksykalne (na przykładzie czasowników epistemicznych). W: J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz (red.), *Punkt widzenia w języku i w kulturze*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowska, M. (1992). Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel – uczeń w procesie wykonywania zadania. W: B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa: Energeia.
- Dąbrówka, A., Geller, E., Turczyn, R. (1997). *Słownik synonimów*. Warszawa: MCR.
- Grzegorzczkowska, R. (2004). Punkt widzenia nadawcy w znaczeniach leksemów. W: J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz (red.), *Punkt widzenia w języku i w kulturze*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grzeszkiewicz, B. (2006). Wstęp. W: B. Grzeszkiewicz (red.), *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*. Szczecin: Print Group Daniel Krzanowski.
- Ingarden, R. (1972a). O języku i jego roli w nauce. W: R. Ingarden, *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa: PWN.
- Ingarden, R. (1972b). O sędzie kategoriowym i jego roli w poznaniu. W: R. Ingarden, *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa: PWN.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kochanowska, E. (2015). Szkoła jako przestrzeń dialogu w relacjach nauczyciel – uczeń. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(4).
- Kojs, W. (1994). *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ligęza, M. (1992). Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym. W: B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa: Energeia.
- Maciąg, J. (2001). Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel – uczeń. W: W. Kojs, Ł. Dawid (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Morreale, S.P., Spietzberg, B.H., Barge, J.K. (2007). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: PWN.
- Muszyński, Z. (2004). Punkt widzenia a relatywizm. W: J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz (red.), *Punkt widzenia w języku i w kulturze*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Oelszlaeger, B. (2009). Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych). *Chowanna: Modalne aspekty treści kształcenia*, 52(65), tom jubileuszowy.
- Pauzewicz, K. (1969). Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu. W: R. Radwiłowicz, K. Pauzewicz, C. Kosiński (red.), *Pytania uczniów a treść nauczania*. Warszawa: BKZ PWSZ.
- Radwiłowicz, R. (1969). O pytaniach uczniowskich ogólnie. W: R. Radwiłowicz, K. Pauzewicz, C. Kosiński (red.), *Pytania uczniów a treść nauczania*. Warszawa: BKZ PWSZ.
- Rostańska, E. (1995). *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Rostańska, E. (2002). Determinanty kształcenia językowego w klasach początkowych. W: M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Kraków: Impuls.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803).
- Skibska, J., Wojciechowska, J. (2015) (red.). *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*. Warszawa: Żak.
- Szkiłdź, H. i in. (1984) (red.). *Słownik języka polskiego* T. 2. Warszawa: PWN.
- Tabakowska, E. (2004). O językowych wyznacznikach punktu widzenia. W: J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, R. Nycz (red.), *Punkt widzenia w języku i w kulturze*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wasielwski, M. (2009). Komunikacja interpersonalna warunkiem efektywności kształcenia. W: J. Gabzdyl (red.), *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*. Racibórz: PWSZ.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

MODELE KOMUNIKACJI NAUCZYCIELA I UCZNIÓW W PROCESIE EDUKACYJNYM (NA PRZYKŁADZIE EDUKACJI Wczesnoszkolnej)

Streszczenie: W tekście scharakteryzowano wypowiedzenia pytajne i stwierdzające na tle wybranej literatury przedmiotu. Zwrócono uwagę na wartość spon-tanicznych wypowiedzi uczniów, a szczególnie ich pytań i stwierdzeń w procesie edukacyjnym. Ukazano wybrane przykłady aktów komunikacyjnych wpisujących się w zaproponowany model komunikacji, inicjowany spontanicznymi

pytaniem lub stwierdzeniem uczniów. Ukazano możliwe sposoby ich interpretacji przez nauczyciela. Wskazano na potrzebę dalszych poszukiwań w zakresie interpretacji wypowiedzi uczniów i możliwości zastosowania ich w praktyce edukacyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, modele komunikacji, spontaniczne pytania i stwierdzenia uczniów

THE MODELS OF TEACHER–STUDENT COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Summary: The text presents a description of interrogative and affirmative utterances on the background of selected literature. Attention is drawn to the value of spontaneous student speech in the educational process, especially their questions and statements. The text shows examples of communication acts fitting in the proposed communication model, initiated by students' spontaneous questions or statements. It also offers possible ways of interpreting them by the teacher. The author points to the need for further research on the interpretation of spontaneous student speech and the possibilities of its application in educational practice.

Keywords: early primary education, early years education, communication models, students' spontaneous questions and statements